

## 研究論文

## 図画工作科における評価の現状と課題に関する考察

—「子どもの造形プロセス」に向き合う評価を目指して—

A Study of current states and problem for the evaluation on “arts and crafts”  
Aiming at evaluation that confronts “child’s modeling process”

井ノ口和子（共栄大学）

Kazuko INOBUCHI

## 概要

学校現場の教員や教員を志す学生から、図画工作科における評価は「何を評価したらいいのかわからない」、「客観的な評価になっているのか」という迷いや不安が多く聞かれる。小学校で2020年から実施される新学習指導要領では、これまでの4観点による評価から「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びに向かう力・人間性等」の三つの柱による評価へと変更される。そこで、本研究では図画工作科における評価に着目し、図画工作科における評価の課題を明らかにし、その要因について考察することを目的とした。その結果、図画工作科の評価の現状には「作品中心主義」が未だ根強く残っていることがわかった。さらに、筆者が担当する初等教科教育法(図画工作)で作成させた学習指導案を分析した結果、その要因の一つとして、学生が考える「造形プロセス」は「子どもの造形プロセス」の実態と乖離していると考察した。この課題解決には、「できる」評価から「している」評価への転換が必要であると考え。単に「つくる、描く」と捉えがちな子どもの造形行為を、詳細に分析することが重要である。

キーワード：図画工作，評価，子どもの造形プロセス，学習指導案，学習指導要領

## Abstract

Anyway the anxiety and hesitation of the evaluation of “art and crafts”, such as “I do not know what to evaluate”, “Is it an objective evaluation?” are very strong. The past course of study had shown four points of view for evaluation. The new course of study, it was changed to three points of view of “Knowledge, Skill”, “Development of thinking ability, Judgment ability, Expression power”, “Ability toward learning, humanity.” In this study, I focused on evaluation on “art and crafts”. I had aimed to make clear that the current states and problem for the evaluation on “art and crafts”, and to consider to some factors. As a result, there is still a present situation of “making a work”. Through the described “teaching instruction plan”, I considered that the “child’s modeling process” students thought is different from the actual state of “child’s modeling process”. To solve this problem, I think that it is necessary to switch from “possible” evaluation to “doing” evaluation. It is important to analyze children’s modeling behavior in detail.

**Keywords:** arts and crafts, evaluation, child’s modeling process, teaching instruction plan, course of study

## 1. はじめに

### 1.1 新学習指導要領改訂の概要

2017年に学習指導要領が改訂され、小学校では2020年に完全実施となる。新学習指導要領では、教育課程全体を通して育成を目指す「資質・能力」を以下の三つの柱に整理している。

- ア 何を理解しているか、何ができるか（生きて働く「知識・技能」の習得）
- イ 理解していること・できることをどう使うか（未知の状況にも対応できる「思考力・判断力・表現力等」の育成）
- ウ どのように社会・世界と関わり、よりよい人生を送るか（学びを人生や社会に生かそうとする「学びに向かう力・人間性等」の涵養）

図画工作科の目標は、「生活や社会の中の形や色などと豊かに関わる資質・能力」の育成を一層重視することとし、教科目標・学年目標が上記の三つの柱で整理された。内容は、「A表現」、「B鑑賞」で構成されていることは従来通りであるが、「A表現」の内容を「思考力、判断力、表現力等」と「技能」の観点から整理し、これまで「A表現（1）造形遊び、（2）絵や立体、工作に表す」として示されていた内容構成（図1-1）から、「思考力、判断力、表現力等」、「技能等」の資質・能力をどの内容によって育成するのかの視点を明確にして題材や授業を構成すること（図1-2）が求められている。

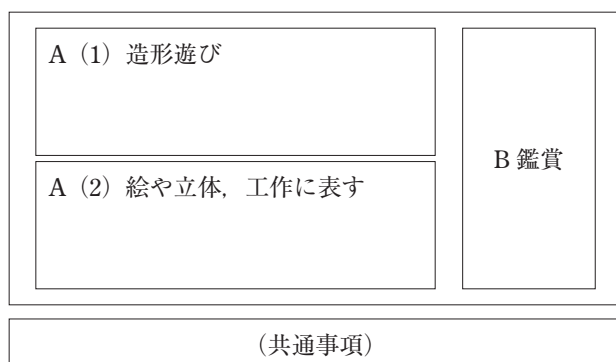


図 1-1 図画工作科内容  
（現行学習指導要領）

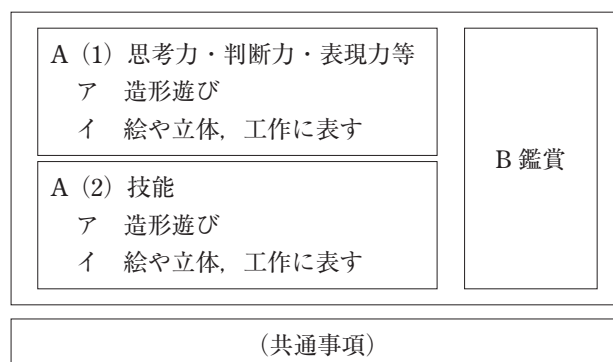


図 1-2 図画工作科内容  
（新学習指導要領）

改訂の一つの着目点は、現行学習指導要領の4観点（「関心・意欲・態度」、「思考・判断・表現」、「技能」、「知識・理解」）による評価から、3つの視点から整理された新しい観点（ア「知識・技能」、イ「思考力・判断力・表現力等の育成」、ウ「学びに向かう力・人間性等」の涵養）によって評価することになることである。新しい評価観点がそれぞれの教科においてどのように示されるのかは、学校現場や教育関係者において大きな着目点になっている。

### 1.2 問題の所在

新学習指導要領を受け、学校現場の教師一人一人は、子どもが自分なりの意味や価値をつくりだすことができるような授業改善に努めなければならない。また、小学校教員を志す学生を指導する教員養成の学びにおいても、新学習指導要領に示された図画工作科の目標や内容を正確に理解し、授業を構成することができる実践的指導力を身に付けることが求められている。

しかし、教員や学生の実態からは、図画工作科・美術科における課題が見えてくる。三澤ら（2006）は、

埼玉県所沢市の小学校教を対象とした質問紙調査を実施し、図画工作を指導する教員に不安や迷いがあることを明らかにした。三澤らは、「図画工作科の教科の特徴を十分に理解し、その特性を生かし切れていない教員や、そのような現状を改善するような方策のないままにある小学校の実態が見えてくる」と指摘し、「実態を明らかにし、教育現場に起きている問題を考えていくことが図画工作の学力を保障することにつながる」と述べている。また、降旗(2016)は、図画工作・美術への「意欲」・「苦手意識」についての調査を行い、実際に指導をしている教員のみならず、教師を志す学生にも同様の傾向が確認できることを明らかにしている。

三澤らの調査・研究が実施されたのは現行学習指導要領が示される2年前である。三澤の研究から10年余りを経て、その間には学習指導要領(現行)改訂(2000年)が行なわれきた。この間には、文部科学省や国立教育政策研究所から「評価規準の作成、評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準、評価方法等の研究開発(報告)—」(2002)、「評価規準の作成、評価方法等の工夫改善のための参考資料」(2011)が示され、評価の観点や趣旨、評価方法の工夫改善、評価時期等の工夫についての様々な資料が示されてきた。しかしながら、学校現場の教員や学生の不安は解消されることはなかったことが、降旗の研究から明らかである。

新学習指導要領の実施を目前とし、その改訂の趣旨が正しく理解され、資質・能力の新しい観点での評価に移行するこの時期に、図画工作科の評価の現状と課題を整理することは、美術教育及び初等教員養成に関わるものとして重要な課題である。

### 1.3 研究の目的と方法

筆者はこれまで、上記の問題を図画工作科・美術科教育における重要な課題と考え、2017年度より担当している初等教科教育法(図画工作)における学生の実態から「図画工作に対する教科観(以降、図工観)」に着目し、その実態について研究を行った。その結果、受講開始時(4月)の多くの学生は、「作品(絵)をつくる(描く)」とする「図工観」をもち、その「図工観」に基づき、完成した作品を主な評価材料として位置付け、作品の「上手さ・巧さ」を評価するものであると考えていたことを明らかにした。さらに、初等教科教育法(図画工作)を受講し、図画工作科の評価は完成作品の巧拙を評価するのではないと理解していても、その理解は未だ十分なものではなく、「個性」や「発想」、「感性」などの図画工作科特有の言葉の自由さと曖昧さから、評価に対する迷いや戸惑いを解消しきれない学生の実態を指摘した。これらの学生が学校現場に教師として立つことを考えたとき、今後多くの教員がその迷いや不安を抱えたまま図画工作科の指導・評価にあたる状況が予想される。

本研究は「図画工作科における〈指導と評価〉の考察—図工観の転換に向けて—」(大学美術教育学会、「美術教育学研究」第49号、2017、pp.57-64)、「『図画工作科の教科観』の転換に向けて—初等教科教育法(図画工作)の取り組みを通して—」(共栄大学論集第16号、2018、pp.143-153)、「『子どもの造形』観」に関する考察—初等教員養成課程における取組を基に—」(大学美術教育学会『美術教育学研究』第50号、2018、pp.65-72)の継続・発展研究として位置付ける。本研究では図画工作科における評価に着目し、図画工作科における評価の課題を明らかにし、その要因について考察することを目的とする。まず、図画工作科の評価の現状と課題について、先行研究を分析し、これまでどのように問題が提起されてきたのかを探る。次に、筆者が担当する初等教科教育法(図画工作)で作成させた学習指導案を分析し、そこから見えてきた課題を明らかにするとともに、その課題の要因を考察する。

## 2. 図画工作科の評価の問題

「児童生徒の学習評価のあり方について(報告)の概要」(文部科学省、2010)には、「現在の『観点別学習状況の評価』と『目標に準拠した評価』は、小中学校において教師に定着してきているが、負担感がある

との声がある」と示されている。筆者の小学校現場での経験からやこれまでの実践研究から、「小中学校において教師に定着してきている」ことについては共感できるが、その一方で、「観点別評価」が定着したということに過ぎず、先述した教員の評価に関する不安や戸惑いに関する先行研究から、何を・どのように評価するのかという評価の根本が正しく理解されたうえでの定着なのかについては疑問が残る。

## 2.1 先行研究の検討

本節では、図画工作科の評価に関する先行研究を分析し、これまで図画工作科の評価に関わる問題がどのように提起されてきたのかを探る。

### 2.1.1 「新しい学力観」に基づく新しい評価のあり方

1989年の学習指導要領改訂は、それまでの教育理念を大きく転換させ、新しい学力観が示された。この改訂を一つの契機とし、それまでの「作品中心主義」の評価に対する批判、新しい評価の理念、学校現場における混乱を示す研究が確認される。以下に、西野範夫と大橋圭介の研究を示す。

西野範夫(1989)は、「造形的な表現や鑑賞活動を楽しみ続け、その喜びを味わわせるようにするとともに創造感覚など豊かな人間感覚を高めるようにする必要がある」と述べ、図画工作科における表現の楽しさの過程の重要性を指摘している。西野は、1989年版学習指導要領改訂当時の文部省教科調査官であり、造形遊びの導入に関する中心的な立場である。それまで低学年だけに取り入れられていた「造形遊び」が中学年まで拡大されたことは、それまで主流であった「作品中心主義」の評価に対する批判を促し、教員の評価観の転換を促すことになった。

大橋圭介(1993)は、図画工作科の評価の難しさについて、「知識・理解に関する評価が客観的に測定しやすいのに対し、情意的側面や創造性、個性などは評価の基準そのものが困難を伴うからであろう。子どもの主体性や創造性の心的過程を捉えるなどの評価の理念はあっても、それを具体的な目標や評価の姿として位置付け、評価するには多くの問題が残されている」と評価に関する現場の問題について述べている。さらに、「子どもにとっての評価とは、子どもにとって意味ある評価でなければならない。作品完成後の教師からの一方的な評価で終わってしまうだけならば、その意味は薄い」と述べ、それまでの評価のあり方について批判的見解を述べている。

### 2.1.2 評価方法の提案

大橋が述べた「完成作品を評価する」のではないという理念が図画工作の現場に広がると、「図画工作科では何を評価材料とするのか」という新たな問いが生まれてくる。この問いに対するものとして、飯田、阿部の先行研究を以下に示す。

飯田美輝夫(2006)は、「図画工作科における評価規準が、数学的に計量されたデータと異なり、明快な階層化ができないとしても、質的な解釈が可能であり、評価規準の設定、評価資料、評価場面を設定することにより、その抽象的な意味の読み取りや理解が、ある程度客観化でき、創られていくことを意味している」と述べている。飯田は、図画工作科の評価を難しくしている要因を『評価規準の曖昧さ(不十分さ)』や『評価対象となる資料の曖昧さ(作品一辺倒)』にあるものとし、図画工作科ポートフォリオにより、その充実を図り具体的な改善を実践で試みた。その結果、教員にとっては「図画工作科ポートフォリオは、子供を丸ごととして捉える」手段として、また子ども自身が「新たな自分に気づき、次の表現に臨むことができる」必然性を与えるものとしての有効性を述べている。

阿部宏行(2008)は、子どものよさや可能性を見取る教師の役割に着目している。阿部は、「子どもの瞬間瞬間に見せる現れを読み取ることが『評価』であり、そのよさを認め伸ばすことが『指導』である」と述べている。そのような評価の方法として、活動過程を教師自身の目でみとることを中心にしながらも、デジタルカメラによる映像の情報や作品などの複数の評価方法を活用し、多面的に評価することをあげている。



### 2.1.3 造形遊び

造形遊びは、1977年版学習指導要領に「造形的な遊び」として登場して以降、「材料をもとにした造形遊び」(1989年版)、「材料などをもとにした楽しい造形活動」(1998年版)、「材料を基にした造形遊び」(2008年版)とその名称が変化してきた。1977年版では低学年のみの内容であったが、1989年版より中学年に拡大し、1998年版より全学年で展開されるようになった。活動の結果としての「作品」が残らない「造形遊び」の登場は、図画工作科における評価のあり方を見直す一つの契機となった。

秋山敏行(2016)は、「造形遊び」を「子ども一人一人の造形的な活動の論理と展開を保証しようとするものである」と捉える立場から、愛媛県松山市内の公立小学校教師を対象とした「造形遊び」の実施状況、実施上の問題点や支援の必要性について質問紙による調査を実施している。その結果、多くの教員が「造形遊び」の意義を認めている一方で、実施上の問題点として回答しているのは第一に環境設定の難しさについてであり、次いで評価と指導法についてであった。また、同調査では、多くの教員が造形遊びの活動中に子どもへの声がけに不安をもっていることも明らかにされている。秋山は、この結果から「教師を取り巻く厳しい諸条件すなわち『大人の論理』によってその身体が硬直し、子どもの現在を生きる姿が見えにくい状況に追い込まれてしまっている教師の切実な現状が浮かび上がっているように読み取れるのである」と指摘している。秋山は、その調査と考察から小学校現場の教員が「造形遊び」の教育的意義を認めつつも、その評価に関しての困難さを抱えていることを明らかにしている。

立原慶一(2007)は現行学習指導要領が示された直後に、「A表現(1)造形遊び」と「A表現(2)主題表現」は「水と油のように際立った形で、同居しているかのごとくに写っているに違いない。そうした事態は児童の表現活動はもとより、その前提である教員の教育観と指導内容を、甚だしい混乱の淵に陥れているのではなかろうか」と批判的見解を述べている。立原は、その見解の根拠について、子どもの発想について「日常生活における諸物を美的対象としては決して捉えることができない」、「視覚対象を見分けて分節化する、鋭敏な感知力が働いていないために必然的に起こる」、「奇想天外なことや荒唐無稽なものを着想する非知性的な能力である」、「言葉によって秩序づけることの介在が希薄だからその種のイメージを発想せざるを得ない」とも述べている。

筆者は、立原の「造形遊び」および「鑑賞」に対する批判的見解には否定的な立場をとる。なぜなら、それは先述した秋山が指摘した「大人の論理」からの視点であると考えからである。「大人の論理」の枠組みからの「指導と評価」は既存の意味・価値を一方向的に教え込むものであり、それは子ども一人一人が意味や価値を生み出す学びとは言えず、図画工作科の表現活動・鑑賞活動を通して育成する資質・能力とは異なるものである。

### 2.2 先行研究検討のまとめ

図画工作科においては、従来の「作品(絵)を作ら(描か)せる」とする「図工観」、「作品(絵)を作ら(描か)せるための指導」とする「指導観」に基づく「完成後の作品の出来栄を判断する」評価から、「子どもに寄り添う」評価への転換が求められてきた。図画工作科・美術科教育の研究や実践において、完成作品だけを評価資料とせず、ポートフォリオやデジタルカメラによる映像記録など複数の評価資料を活用し、「子どもに寄り添う」評価への転換を図ってきた。

しかし、大橋(1989)、飯田(2006)、立原(2007)、秋山(2016)らが共通して指摘するのは、学校現場の教員が抱える評価への不安・迷いであり、それは「評価規準・評価方法・評価の時期等の曖昧さ」である。「評価観」の転換が求められて40年余、その間幾度もの学習指導要領改訂を経てもなお、学校現場には混乱が依然として残存している。

### 3. 学習指導案の分析と考察

学習指導案は題材の題材名、目標、題材観・児童観、指導計画、評価規準、本時の学習などを記載するものであり、授業者の授業構想を具現化したものである。つまり、学習指導案は授業者の題材観、指導観、評価観等が反映され、作成されるものである。

初等教科教育法を受講する学生の「評価観」は主に自分が受けた図画工作科の授業と教員養成課程での学び（本学の場合は初等図画工作と初等教科教育法（図画工作）の2科目）により形成されるものであると考えられる。初等教科教育法（図画工作）を受講している学生の評価観を探るため、授業の中で作成させた学習指導案を取り上げる。

#### 3.1 初等教科教育法（図画工作）で作成させた学習指導案の内容と分析

本章で取り上げるのは、本学において2017年度前期に開講された授業であり、第3学年（1組59名、2組60名、計119名）を対象としている。全15回で構成され、第2～9回目までは図画工作科の現状と課題、学習指導要領の理解を指導の主な内容とし、第10～14回目において題材開発と学習指導案作成、プレゼンテーションとディスカッションを行った。

##### 3.1.1 学生の実態

授業開始の4月時点において、学生の多くは「作品（絵）をつくる（描く）」、「作品の出来不出来を評価する」とする「図工観・評価観」、「作品（絵）をつくら（描か）せること」とする「指導観」をもっていた。また、どのような図画工作科の授業を受けてきたかについて、「A表現（1）造形遊び」と「B鑑賞」の経験が極端に乏しく、「A表現（2）絵や立体、工作に表す」活動に偏った図画工作科の実態があった。

授業の中で、受講生は現行学習指導要領の評価は4つの観点別評価が行われていること、具体的な評価観点、目標に準拠した評価規準の設定等の理解を深めてきた。しかし、評価を扱った授業回の振り返りには「作品で評価するのではないことを初めて知った」という感想や「テストの点数などで明確な基準のないものをそもそも評価できるのか」といった疑問を受業後に実施している振り返りシートに記述している学生が半数近く見られた。学習指導案を作成する段階では、完成作品の評価や教員の主観や嗜好による評価ではないことは理解しているが、明確な評価規準の作成や評価方法に関する理解は十分ではないと推察される。

##### 3.1.2 学習指導要領の分析

第10～14回目の授業では、題材開発、授業構想・学習指導案作成、プレゼンテーション等（グループ活動）を課した。学習指導案作成にあたっては、図画工作教育研究会等で作成された学習指導案（東京都国分寺市教育研究会、多摩図研研究会）と同時に、日本文教出版社webページから「学び！と美術」vol.47「図画工作の授業（2）～指導案の書き方」を参考資料として配布した。

###### (1) 学習活動と指導の流れ

本章では、1組Gグループの学習指導案（題材名：「○！こんなところに！」）を取り上げる。小学校第3学年を対象とした題材であり、「ちいさい私」の目で学校の様々な場所を見て、お気に入りの場所を見つけ、作品を置くことで「お気に入りの場所」として紹介する学習活動である。

Gグループが作成した学習指導案から指導計画（資料1）と本時の活動（資料2）を抜き出した（資料1.2のアンダーラインは筆者が引いた）。

###### (2) 結果と分析

指導計画・本時の活動から評価方法と学習活動の展開と評価の対応に着目する。

###### ①評価資料

指導計画・本時の活動の評価手段として活用されているのが「イメージスケッチ」や「振り返りシート」、

「鑑賞シート」等のワークシートである（表1、資料1、2）。現行学習指導要領で示された「言語活動の充実」を受けたものであると考えられるが、学生は「評価の対象として活用する」と説明していた。「行動観察だけでは全児童を観察できないのと考えた」という学生の説明から、子どもの「鑑賞の能力」を高めるための指導上の手立てではなく、主に教員の評価資料としての活用を意図していることが推察される。取り上げたGグループ以外の全てのグループでも、ワークシートの活用が組み込まれており、ワークシートを主要な評価方法として考えている傾向が確認された。

表1 学習展開と評価、指導の手立て（評価資料）

	学習活動	評価規準	指導の手立て（評価資料・方法）
課題をつかむ	今日は○○をつくるんだな	「造形への関心・意欲・態度」	制作方法の説明
発想・構想	何をつくろう（描こう）かな	「発想や構想の能力」	イメージスケッチ
つくる・表す	○○をつくるためにどうしようか（イメージの具体化）	「創造的な技能」	振り返りシート
鑑賞	友だちの作品の工夫やいいところを見つけよう	「鑑賞の能力」	鑑賞シート

## ②学習活動と評価規準の対応

まず着目するのは、「自分のイメージに合う」、「思ったことを表現できるような材料を選択する」（資料1、2：表内\_\_\_部分）等の表記である。この表記から推察されるのは、学生が考える「発想」とは完成作品に近いイメージをもつことであり、そのイメージを再現するのが「つくる（表現する）」とする意識である。つまり、「子どもの造形プロセス」を、「先ず発想ありき」、そして「発想したイメージを再現する」ものと捉えていることが推察される。その結果、学習活動は「課題理解」、「何をつくろうか考える」、「発想したイメージを表す」、「友だちの作品を鑑賞する」の直線的で一方向的なものになっていることがわかる（資料1、2：表内\_\_\_部分）。

次に着目するのは、この直線的で一方向的な学習活動をそれぞれ4つに分断し、それぞれの活動に合わせた指導（手立て）を考え、4つの評価規準をそれぞれに対応させていることである（表2）。学習活動の導入場面で「関心・意欲・態度」を、何をつくろう（表そう）と考える場面で「発想・構想の能力」を、実際につくる（表す）場面で「創造的な技能」を、最後の友だちの作品の鑑賞場面で「鑑賞の能力」を評価する構造となっており、学習活動に4つの評価観点を一対一で対応をしている。

表2 学習展開と評価内容、タイミング

	造形への関心・意欲・態度	発想や構想の能力	創造的な技能	鑑賞の能力
導入	○			
展開1（発想）		○		
展開2（造形）			○	
展開3（鑑賞）				○

## 3.2 考察とまとめ

以上の分析から、先ず、学生は図画工作科における「子どもの造形プロセス」を4つのプロセス（「学習理解」、「発想」、「発想に基づいた造形活動」、「完成作品の相互鑑賞」）として捉え、この4つのプロセスが直線的で一方向的なものであると捉えている。そして、その4つの分断されたプロセスに4つの評価規準を一対一で対応させている。

学生が作成した学習指導案から見えてくるのは「今日の授業では○○をつくり（描き）ます」という課題提示から、「さあ、あなたは何をつくり（描き）ますか」の問いを受け、「私は□□をつくる（描く）」と完成作品のイメージをもたせることが子どもの「発想・構想」であり、その完成イメージを具現化させること



を「造形」とする「子どもの造形プロセス」である。学生が考えるような分断した活動と一対一に対応させた評価の方法・タイミングは子どもの造形のプロセスの実態から乖離しているのではないだろうか。

### 3.2.1 子どもの造形プロセスとの乖離

小学校での図工専科教員として子どもたちの造形活動に向き合ってきた経験から、筆者は子どもたちのリアルな造形はそうのように直線的で一方向的なものではないと考え、学生の考える「分断した学習活動」に違和感をもつ。発想は何もないところから頭の中に浮かぶだけではなく、材料に触れその特徴を身体で捉えたり、ある造形行為から次の発想が生まれたりすることもある。

筆者のこの経験からの知見に関し、福井一真(2017)は「つくりたいものをつくる」活動における子どもの造形プロセスに着目し、「ダンボールを切る、折るなどの行為からイメージを着想し、その次の行為に展開していく」と述べている。さらに福井はギブソン(1995)、佐々木(1994)のアフォーダンス理論に依拠し、「ダンボールの形状からアフォーダされた情報を感じ取り、言葉として意味が立ち上がる前に、もしくはほぼ同時に新たなイメージが立ち上がる」とし、子どもの造形プロセスを「『つくりながら』考える」ものであると指摘する。

子どもの造形プロセスにおける発想、つまり「思いつく」ことは、造形活動中に聞かれる「あ、いいこと考えた」というつぶやきに現れている。この言葉は決して授業前半の場面だけではなく、むしろ材料に触ったり、働きかけたりする活動において頻繁に出現する。子どもたちは「つくりながら」あるいは「つくることで」表したいことを着想するものである。「見て、見て。この色きれいだよ」、「○○さんの(作品の)ここが面白いよ」等の発話も同様であり、「鑑賞の能力」は作品完成後の相互鑑賞場面における「見つけよう」という教師の促しから生まれるものだけではない。

学校現場で作成・活用している学習指導案の一般的な形式や評価方法と照らし合わせてみたとき、学生が作成した学習指導案には大きな問題や間違いは見当たらない。しかし、分析と考察からは学生が子どもの造形プロセスの特徴とは乖離した前提、前述した秋山の論述に依拠するなら、「大人の理論」の枠組みから子どもの造形プロセスを捉えていることが示唆されている。

### 3.2.2 学習指導案から考える「評価の問題」

初等教科教育法の授業では、「学習指導案が書ける」ことを一つの到達目標として設定している。そのため、学生に提示した学習指導案作成資料は学校現場で使用される一般的な形式の学習指導案の形式であり、他教科で作成される学習指導案との共通性をもったものである。学習指導案に記載される項目のうち、指導計画及び本時計画は時系列に記載するのが一般的である(表3)。

この形式は、学習指導案が授業研究で参観者に配布される資料であることが多いことから、学習活動の展開や指導・支援、教材(材料・用具)、評価が時系列にまとめられており、この利便性から学校現場に定着していると考えられる。

### 3.2.3 「子どもの造形プロセス」の特徴から考える課題

上記で指摘したような「大人の理論」の枠組みから考える「造形プロセス」を子どもの学習活動に照らし合わせると、4つの評価規準があたかも「起承転結」のイメージとして捉えることができる。つまり、「起=学習活動の理解」、「承=何をつくる(描く)かをイメージする」、「転=実際に材料や用具を手に取り造形活動を行う」、「結=完成作品を相互鑑賞する」と位置付けられるのである。

この学習プロセスは、「問題提示、予想、思考・判断、理解(結論)」という授業プロセスとしての一つのまとまりがあるように思われる。学校教育では、学習内容を一つの単位として捉えること、既存の知識や学習資料を解釈し判断する学習活動、45分という授業単位時間という学校教育の枠組み、一定程度の客観性をもつ「知識・理解」を想定した学習では、このような学習プロセスが成立しやすい。



4つに分断された学習活動に一対一対応した評価のタイミングや方法では、「『つくりながら』考える」子どもたちの造形プロセス、つまり実際に材料や道具を手にしたたり、働きかけたりする中で生まれる新たな発想・構想や、表現活動と一体化した鑑賞活動を正しく評価はできない。学習活動場面において、ある子は発想・構想の能力を働かせ、またある子は創造的な技能を働かせ、友だちや自らの制作途中の造形活動から鑑賞のポイントを見つけているのである。このように一人一人の子どもが一括りで表すことができない造形プロセスを1ページ（見開き2ページ）で簡潔に表記するのは容易なことではない。図画工作科の「子どもの造形プロセス」を指導・評価計画に反映した形式で作成しようとするなら、全ての学習場面で4つの観点の評価を表記させなければならないこととなる。そのような学習指導案を従来の表という形式で表記しようとするならば、「簡潔」、「時系列」、「1ページ（見開き2頁）」などの特徴をもつ一般的な指導案形式で表記することは容易なことではない。

表3 学習指導案（指導計画・本時計画）の一般的な形式

時	学習活動	指導上の留意点	準備	評価
第一次	○学習活動（子どもの立場で） ・（予想される児童の具体的活動）	○学習活動に対応させた指導 （教師の立場で）	材料 用具	評価規準 評価方法
	めあて 主発問			

#### 4 結論〈「できる」評価から「している」評価へ〉

ここまで、第2章では先行研究を検討し、過去の学習指導要領改訂から現在に至るまで抱える評価に関する課題を、第3章では教員養成課程で学ぶ学生が作成した学習指導案を資料として「子どもの造形プロセス」と乖離している評価の課題について述べてきた。これまで幾度もの学習指導要領改訂がなされ、「新しい学力観」、「生きる力」などの教育理念が語られ、図画工作科では「作品中心主義」からの転換が求められてきた。

しかし、図画工作科では「作品中心主義」の評価への疑問が提示されても、客観的な一定のモノサシが明確ではないため、絶えず評価に関する迷いや不安が拭うことができない現状があった。そのため、学習活動の最終結果として残る作品を「発想や構想が豊かである」、「創造的な技能を発揮している」と評価し、完成作品の相互鑑賞場面に書かせるワークシートの記述内容から「十分に鑑賞の能力を発揮している」と鑑賞の能力を評価してきた現場から抜け出すことができないのではないだろうか。

##### 4.1 「子どもの造形プロセス」に寄り添う評価

本研究では、学生が作成した学習指導案から、評価の課題に関する要因の一つとして、学生が考える「分断された学習活動」と「分断された学習活動に一対一で対応させている評価観点」について指摘した。そして、それは「大人の理論」の枠組みから捉えてしまっている「造形プロセス」であり、「子どもの造形プロセス」とは乖離しているものであると考察した。

一人一人の「子どもの造形プロセス」に寄り添った評価のためには、これまで「できる」ことを到達目標とし評価している学習観の転換が必要であると考えられる。社会的に定められた一定の価値や意味を「知っている、理解する」ことを学習の到達目標と考えれば、その評価は「計算ができる」、「漢字が書ける」、「跳び箱が跳べる」、「リコーダーの正しい演奏ができる」というような「できる」ということを求めることになるだろう。しかし、図画工作科では「絵が描ける」、「つくることができる」という目標設定は教科目標にそぐわないものである。つまり、「できたか、できないか」を授業の到達目標とすることができず、達成度を数値で測ることが不可能なのが図画工作科の教科性なのである。そうであるなら、図画工作科としての評価のモ

ノサシをもつことが必要になってくる。図画工作科の評価のモノサシは子ども一人一人に寄り添ったものでなければならない。それは、図画工作科で求められる意味や価値は社会的に規定されたものではなく、その子自身によるものだからである。「その子ならではの」表現や鑑賞活動の一瞬一瞬に教員が真摯に向き合わない限り、結果としての作品に頼る評価しか残されないのである。

#### 4.2 「できる」評価から「している」評価へ

「子どもたちの表現や鑑賞の実態」にどのように向き合い、何を評価すればいいのであろうか。筆者は「できる」ことの評価から「している」ことの評価を提案する。これまで図画工作科の研究授業に参加し、講師の立場から授業を講評する際に、「子どもたちは具体的に何をしていましたか」と問いかけるようにしてきた。この問いを発すると、授業者及び参観者は一様に戸惑いの表情を見せる。そこで、具体的に「早く材料に触りたいとウズウズしている」、「パレットに何色もの色を出して混ぜ合わせている」、「木工ボンドで接着した面をぐっと体重をかけて押さえている」、「最初は自席に座っていたが、授業の中盤から立った状態で制作をしていた」等の具体的な子どもの行為を示す。つまり、「描いている（つくっている）」と一括りにしか見えない行為を具体的な行為として着目させるのである。

「している」行為の具体例として、筆者が小学校で行っていた授業実践の中から、第3学年での実践事例（「桜を描く」）における子どもの行為を示す。写真1では、筆先にたっぷり絵の具をつけ、画面にぎゅっと押し付けるように描いている。これは満開の桜の花びらの量感を表現しようと筆の使い方を工夫している子どもの姿である。写真2は、筆先に少量の絵の具をつけ、桜の画面に一枚一枚の花びらの繊細さを描こうとチョンチョンと画面に筆を走らせている。写真3の児童は実際に校庭で桜の樹を見上げた時にその大きさを感じ取り、画用紙を縦に貼り合わせた縦長の画面に一本の幹をまっすぐに描いている。この子にとって描きたいのは満開の桜ではなく、桜の樹の大きさ・高さだったのである。そのことは「先生、紙を付け足してほしい。だって一枚の画用紙じゃ描ききれないんだもん」という発話から確認することができる。写真4の児童は、一枚



写真1 筆先をぐっと押し付ける



写真2 筆先を軽くチョンチョンと置く



写真3 画用紙を横に付け足す



写真4 画用紙を縦に付け足す

の画用紙を横向きに置き桜を描いたが、ある程度描いたところでもっと描きたくなった。この児童は枝が広がっていることに驚きを感じ、「横につなげて描きたい」と考えたのである。

つまり、「絵を描いている」、「○○をつくっている」と一括りに捉えてしまいがちな子どもの造形行為を細かく分析することで、子ども一人一人が「今、何を考え、何をしているか」が見えてくる。「絵を描いている」、「○○をつくっている」という大雑把な一括りの見方を細かくていねいにその行為を分析することで、「創造的な技能を働かせている」子どもの姿や「つくり、つくり変えていく」子どもの造形プロセス、「行為が次の発想を生む瞬間」等を子どもの造形の実態として理解できるようになるのではないだろうか。その理解が進むことで、図画工作科の学習活動を分断させて設定し、評価規準を一対一対応させることの危うさに気付くことにつながるようになることと考える。

以上の分析と考察から、図画工作科の評価に対する不安や迷いは子どもの造形プロセスの特徴を単に「つくる、描く」と一括りにして捉えること、さらに他の教科の学習活動・評価方法と同様に直線的・一方向的なものとして捉えることが要因の一つとして存在する。この課題を解決するには、「できる」評価から「している」評価への転換が必要である。評価の転換の具体的方策として、子どもの造形行為を「つくる、描く」と一括りにせず、「今、何を考え、何をしているのか」をていねいに詳細に理解すること、つまり「子どもの造形プロセス」に向き合う評価への転換が必要なのである。

## 5 終わりに

最後に、本研究から見えてきた課題について述べる。第一に、学習指導案の形式である。学習指導案の形式は本来定まった形式があるものではなく、授業者自身が創意工夫することができるものである。新学習指導要領ではこれまでの4観点による評価から「資質・能力」から提唱された「知識・技能」、「思考力・判断力・表現力等の育成」、「学びに向かう力・人間性等」の3つの視点から整理される。評価観点や図画工作科の教科内容の構成が変わった新学習指導要領では、学習指導案の内容や形式についての探求が必要である。

第二に、「造形遊び」と「鑑賞活動」の評価である。近年、ポートフォリオによる評価や、ルービック評価等の研究が進められている。造形遊びや鑑賞活動が学校現場での実践が十分である状況とは言えない現状があり、作品が手元に残る「絵や立体・工作に表す」活動に偏った授業展開がなされてきた現状がある。作品として手元に残らない「造形遊び」や「鑑賞の活動」の評価は、「今、何をしているのか」、「何を見ているのか」、「何を感じているのか」を子どもに寄り添って向かい合うことによってしか成立しない。「造形遊び」や「鑑賞の活動」は、学習指導要領に示されているにもかかわらず、教員が十分に実践してこなかった学びであることは先行研究から明らかである。それが故に、授業の実践には戸惑いや不安が伴うであろう。しかし、いずれその一歩を踏み出さなければ、学習指導要領が改訂されても何も変わらないという現状がこの先も繰り返されることになる。学習指導要領が改訂されたこの期を、図画工作科の評価が変わる好機ととらえたい。

第三に教員養成課程における初等教科教育法の授業改善である。具体的には、図画工作科に関する演習科目（本学では初等図画工作Ⅰ、Ⅱ）において、デッサンなどの専門的技能の習得や作品完成を目指す授業構成ではなく、表現活動・鑑賞活動を通しての喜びや楽しさを実感させることや「表現する」ことの意味を問うような授業改善を目指したうえで、初等教科教育法との関連をもたせることが重要である。つまり、図画工作科の教科特性の理解を両科目で達成できるような授業改善が必要であると考えられる。

## 注

### 1. 論文

- ① 三澤一実、増田毅、麻生圭子、田中俊一、宮島端子「所沢市における小学校教員を対象とする質問資料



作法—図画工作・美術の所沢学力保証カリキュラム作成のアンケートから—, 『教育学部紀要』, 文教大学教育学部, 第40集, 2006, pp.81-93

- ② 降旗孝, 「図画工作・美術への〔苦手意識〕の実態と解消のための要素」をつくらない教育の研究, 大学美術教育学会『美術教育学研究』第48号, 2016, pp.369-376
- ③ 井ノ口和子, 「図画工作科における〈指導と評価〉の考察—図工観の転換に向けて—」, 大学美術教育学会, 「美術教育学研究」第49号, 2017, pp.57-64
- ④ 井ノ口和子, 「『図画工作科の教科観』の転換に向けて—初等教科教育法(図画工作)—」の取り組みを通して—, 共栄大学論集第16号, 2018, pp.143-153
- ⑤ 井ノ口和子, 「『子どもの造形』観」に関する考察—初等教員養成課程における取組を基に—, 大学美術教育学会『美術教育学研究』第50号, 2018, pp.65-72
- ⑥ 大橋圭介, 「図画工作科の評価における一考察(〈特集1〉新しい評価を考える)」, 兵庫教育大学教科教育学会紀要(6), 1993, pp.38-47
- ⑦ 飯田美輝夫, 「一人一人に寄り添う指導と評価: 図画工作科ポートフォリオによる評価改善への取組と分析」, 上越教育大学学校教育総合研究センター『教育実践研究』, 2006, pp.95-100
- ⑧ 阿部宏行, 「図画工作科における指導と評価の一考察: 子どものよさや可能性を見取る教師の役割」, 『美術教育学』美術科教育学会誌第29巻, 2008, pp.11-21
- ⑨ 秋山敏行, 「子どもの造形的な活動の相互行為分析による臨床的研究のための基礎的考察Ⅱ—愛媛県松山市の小学校における〈造形遊び〉の授業提案, および同市内の小学校を対象とした〈造形遊び〉に関するアンケートの分析をもとに—」, 大学美術教育学会『美術教育学研究』第48号, 2016, pp.9-16
- ⑩ 立原慶一, 「図画工作・美術科学習指導要領の論理性とその美術教育観」, 宮城教育大学紀要第42巻, 2007, pp.111-122
- ⑪ 福井一真, 「図画工作科における『つくりたいものをつくる』活動に関する研究Ⅱ—『つくりながら考える』造形プロセス」, 『美術教育学研究』49号, 2017, pp.345-352 福井は, ジェームズ・J. ギブソン(著), 古崎敬(訳), 1986, 『ギブソン生態学的視覚論—ヒトの知覚世界を探る』, サイエンス社/佐々木正人, 『アフォーダンス—新しい認知の理論—』, 岩波書店を引用している。

## 2. 図書, 雑誌

- ① 西野範夫, 「改訂小学校学習指導要領の展開 図画工作編」, 明治図書 1989, p15

## 3. web ページ

- ① 文部科学省, 「学習指導要領」(平成29年3月告示), 第7節図画工作, pp.110-116, [http://www.mext.go.jp/component/a\\_menu/education/micro\\_detail/\\_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661\\_4\\_2.pdf](http://www.mext.go.jp/component/a_menu/education/micro_detail/_icsFiles/afieldfile/2017/05/12/1384661_4_2.pdf), (2016.5.1 アクセス)
- ② 文部科学省, 「評価規準の作成, 評価方法の工夫改善のための参考資料—評価規準, 評価方法等の研究開発(報告)—」, [https://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/index\\_e.htm](https://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/index_e.htm), (2016.5.1 アクセス)
- ③ 文部科学省, 「評価規準の作成, 評価方法等の工夫改善のための参考資料」, (2016.5.1 アクセス) <http://www.nier.go.jp/kaihatsu/houkoku/sszugakousaku.pdf>
- ④ 文部科学省, 「児童生徒の学習評価のあり方について(報告)の概要」, [http://www.mext.go.jp/b\\_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292217.htm](http://www.mext.go.jp/b_menu/shingi/chukyo/chukyo3/004/gaiyou/attach/1292217.htm) (2016.5.1 アクセス)
- ⑤ 奥村高明, 「図画工作科・美術科が今できること」vol.47「図画工作科の授業(2)学習指導案の書き方」, 日本文教出版社 web ページ, 「まなびと」, <https://www.nichibun-g.co.jp/column/manabito/art/art047/> (2016.5.1 アクセス)



資料1 G グループ指導計画

時間	学習内容	指導上の留意点	評価
1時間目	<p>◇題材のねらいや学習活動を理解する。</p> <p>◇学校生活の中で普段目を向けないような気になる場所を見つける。</p> <p>◇場所の特徴からこんなところにこんな世界があったら面白いと感じさせる作品を考える。</p> <p>例：窓枠にエレベーター 部屋のすみにお城 など</p> <p>◇自分の作りたい題名を考える。</p> <p>・○！こんなところに！の○の部分に文字を入れ、「こんなところ」の具体的な場所とイメージした世界を記入する。</p>	<p>○題材のねらいや学習活動を児童に説明する。</p> <p>○一つの班にカメラを用意し、自分の見つけた場所を記録させる。</p> <p>○考える視点を与える。</p> <p>・場所の特徴をもとにして考える。</p> <p>例 こんな教室の角にお城があるわけではない 窓枠にエレベーターがあったら面白いな</p> <p>○題材名にもどり、自分やほかの人にこんな感情を抱いてほしいという作品への思いを明確にさせる。</p> <p>(え！こんなところに！)</p>	<p>◆どんな世界（空間）を作りたいか想像を膨らませ、形や色、計画を考えている。</p> <p>《<u>発想や構想の能力</u>》</p> <p>【<u>イメージスケッチ 観察</u>】</p>
2～5時間目 (本時)	<p>◇考えた題名を基に前時に撮影した写真を基に「○！こんなところに！」を作成する。</p> <p>◇授業が終わるごとに振り返りシートに<u>今日の工夫点や活動するうえで参考にしたい友だちの工夫点</u>を記入する。</p>	<p>○<u>自分のイメージにあう</u>画用紙や材料を選びながら活動の過程でも想像しながら制作・表現する。</p> <p>○場所の特徴を自分の目で見て確かめたい児童がいた場合は行ってもよいこととする。</p>	<p>◆自分の考えをもとに適した材料を選んで表現しようとしている。</p> <p>《<u>造形への関心・意欲・態度</u>》</p> <p>【<u>観察</u>】</p> <p>◆<u>自分のイメージにあうように</u>、画用紙などの組み立て方などを工夫している。</p> <p>《<u>創造的な技能</u>》</p> <p>【<u>観察・振り返りシート</u>】</p>
6時間目	<p>◇作品の鑑賞①②を行う。</p> <p>②気になった場所に行き、そこに作品を置いた状態で鑑賞をする。</p> <p>(場所と作品の鑑賞)</p> <p>①色や形、工夫した点を鑑賞する。</p> <p>(作品自体の鑑賞)</p>	<p>○①は児童の机の上に作品を置き、色、形、工夫点の部分などを中心に鑑賞させる。</p> <p>○②は班行動で行い友達の作品と場所や置き方を見て鑑賞活動を行わせる。</p>	<p>◆さまざまな方法で、作品や表現への思いをとらえて、良さを感じようとしている。</p> <p>《<u>鑑賞の能力</u>》</p> <p>【<u>行動、鑑賞シート</u>】</p>

注：表中の各アンダーラインは筆者による。

## 資料2 Gグループ本時の活動

過程	◇学習活動（予想される子供の活動）	○教具の支援・留意点，手だて ◆評価
導入 15分	◇「ちいさい私」を作る。 ・画用紙などに貼らせる。 <div>・「青の画用紙を貼りたい！」 ・「ぼくの分身はロボットだ！！」 ・「私に似ているかな？」 ・「犬が好きだから犬にしよう！」 ・「体操服を着せようかな！」</div>	○自分の分身を考え，画用紙に絵を描かせる。 ○人間に限定せず，あくまで自分の分身であるということを伝え，犬や花など何を分身として描いても良いことを伝える。 ○うまく切れない場合は，できている児童に手伝わせる。
展開 60分	<div>「わたし」「ぼく」の分身を冒険させよう！！</div> ◇学校内で自分のお気に入りの場所を探す。 <div>・「棚の端っこがいいな！」 ・「体育館の跳び箱の上に行こう」 ・「どこに行こうかな？」</div> ◇教室に戻る。  ◇「ちいさい私」が居心地のいい場所になるように変えていく。 ・材料を選ぶ。 ・鑑賞をして思ったことを表現できるような材料を選択する。 ・必要に応じて材料を追加していく。 <div>・「家庭科室にはお菓子があつたらうれしいな」 ・「跳び箱の上はふかふかだから布団を置こう」 ・「パソコンの修理ができるように道具がほしいな」 ・「暑いから虫さんもジュースを飲みたいと思う！」</div>	◆自分の見慣れた場所の新しい面白さを見つけようとしている。 <u>（関心・意欲・態度）</u> ◆自分の見つけた場所がどのようにすればさらに楽しい場所になるかを考えている。 <u>（発想・構想）</u>  ◆自分の思い描いたお気に入りの場所になるように材料や用具の使い方を理解しながら表している。 <u>（創造的な技能）</u> ◆自分の分身ならではの場所を探し，どのようにすれば居心地がよくなるのかを表している。 <u>（創造的な技能）</u>  ○必要に応じて技能的なことを助言する。 ・自分なりに表現の方法を考えさせ，困っている児童には方法を提示する。
終末 15分	◇グループを組み，それぞれのお気に入りの場所に写真を取りに行く。 →各グループ1台デジカメ <div>・「すごいこれ！」 ・「かわいいな～」 ・「どうやって作ったの！？」</div>	○教室外に出る際には，再度注意事項を確認する。 ◆自分のお気に入りの場所を紹介し合ってよさや面白さを見つけている。 <u>（鑑賞の能力）</u>
まとめ 15分	◇ワークシートに今日の工夫点を記入させ振り返る。 ◇次回の活動について知る。	

注：表中の各アンダーラインは筆者による。